Journal of Foundations of Education
Vol. 6, No 1, Spring & Summer 2016, 69-82.
DOI: 10.22067/fe.v6i1.51060

مجله پژوهش‌نامه مبـــانی تعلیـــم و تربیـــت
سال ۶، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۵، ۸۲-۶۹.

# واسازی مفهوم «تفاوت‌های فردی دانش آموزان» و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی

# Deconstruction the Concept of "Individual Differences" and Critique of its Implications from Reconstructionist Approach

تاریخ دریافت: ۹۴/۸/۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۲۱

Ali Karimi Gildeh, Alireza Sadeqzadeh Qamsari, Sayed Mahdi Sajadi, Khosrow Bagheri Noaparast

علی کریمی گیلده[1]، علیرضا صادق زاده قمصری[2]، سید مهدی سجادی[3]، خسرو باقری نوع پرست[4]

**Abstract**

The purpose of this study is deconstruction the concept of "individual differences" to achieve educational justice and critique of its implications from Habermas's reconstruction approach. To achieve this purpose, approches of deconstruction and reconstruction is used. The findings from deconstruction showed that common understanding of this concept has ideological goals, including legalization, to deceit, shairing of students to differences and segregation of students. Deconstruction by creating doubt in the popular view, the need to reconstruction it reveals. From reconstructive critiqe, some aspects of individual differences as a source of creativity should be considered and should not be deconstructed.

**Keywords**

Habermas, Derrida, Deconstruction, Reconstruction, Individual differences, Educational justice.

**چکیده**

*هدف اصلی این پژوهش، واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی در راستای نیل به عدالت آموزشی و نقد نتایج به دست آمده بر مبنای رویکرد بازسازی هابرماس است. برای دست‌یابی به این هدف، از رهیافت‌های پژوهشی واسازی و بازسازی بهره گرفته شد. نتایج واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی نشان داد که برداشت رایج دارای هدف‌های ایدئولوژیک شامل جلوه قانونی دادن، فریب، اشتراک در تفاوت‌ها و تفکیک دانش آموزان می‌باشد. واسازی، با ایجاد تردید در این دیدگاه رایج، لزوم جابجایی قطب‌های تضاد را آشکار می‌کند. از منظر نقد بازسازنده برخی از وجوه تضاد منبع خلاقیت هستند و نباید واسازی شوند.*

***واژه‌های کلیدی:*** *هابرماس، دریدا، واسازی، بازسازی، تفاوت‌های فردی، عدالت آموزشی*

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تربیت دانشگاه تربیت مدرس، karimigide@gmail.com
۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، alireza_sadeqzadeh@yahoo.com
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس.
۴. استاد گروه مبانی فلسفی تربیت دانشگاه تهران.

**مقدمه**

توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان یکی از اصول تربیتی رایج و پذیرفته شده در تمامی نظام‌های آموزشی است. طبق این اصل، از سیاست گذاران، برنامه ریزان و مجریان برنامه درسی- که همان معلمان مدارس هستند- انتظار می‌رود تفاوت‌های موجود میان کودکان را اموری طبیعی و عادی مدنظر قرار دهند و فضای طراحی و اجرای برنامه درسی را به گونه‌ای سامان دهند که با هر دانش آموز متناسب با سطح توانمندی‌های شناختی، علایق و تجارب گذشته و امکاناتش مواجهه صورت گیرد. اما سوی دیگر تفاوت، برابری است. تاکید بر تفاوت‌ها ممکن است منجر به نادیده گرفتن لزوم برابری فرصت‌های آموزشی شود. در واقع، بین دو اصل«عدالت آموزشی» و «رعایت تفاوت‌های فردی» تقابل پنهانی وجود دارد. به گونه‌ای که تاکید بیش از حد بر یکی، می‌تواند دیگری را تضعیف کند. تاکید بر تفاوت‌های فردی ممکن است به باز تولید و ابقای تفاوت‌های موجود منجر شود. بدین ترتیب، دانش، نگرش و مهارت‌هایی که به دانش آموزان منتقل می‌شود، همگی در خدمت حفظ وضع موجود و تعمیق بی عدالتی آموزشی خواهد بود. چنانکه بوردیو[1] بیان می‌دارد: «مدرسه به جای کاهش نابرابری‌های اجتماعی در باز تولید آن مشارکت می‌کند. از این رو، باید فرآیندهایی را بررسی کرد که با وجود اختصاص جایگاهی محوری به این نهاد در جامعه امروز، آن را به این نتیجه معکوس کشانده است. با در نظر گرفتن میدان آموزشی به عنوان یک بازار می‌توان تحلیل‌های بیشتری ارائه داد: از جنبه «عرضه»، سازوکارهایی را مشخص کرد که در نهاد آموزشی ضامن باز تولید اجتماعی هستند و از جنبه «تقاضا» به تجزیه و تحلیل پیامدهای استفاده متفاوت طبقه‌های اجتماعی گوناگون از نهاد آموزشی پرداخت.» (Booneweitz, 2010, P. 130).

در خصوص رابطه بین اصل تفاوت‌های فردی و عدالت آموزشی، یافته‌های پژوهش یارقلی نشان می‌دهد که ایجاد مدارس غیرانتفاعی در مبانی خود با اصــول عدالت اجتماعی ناســازگاری دارد، هرچند مسئولان با گنجاندن طرح رافع سعی در عادلانه ساختن این مدارس داشته‌اند. از مهم‌ترین نقدهای وارد به مدارس غیرانتفاعی می‌توان به بازتولید طبقات اجتماعی، شــکاف طبقاتی، توجه به ظاهر آموزش و آثار روانی برای ســایر دانش آموزان اشــاره نمود (Yargholi, 2012). یارقلی و همکاران همچنین، در مطالعه دیگری به این نتیجه رسیدند که وفاداری جان رالز به مبانی لیبرالیسم مساوات طلبانه و طرح اصول عدالت مبتنی بر آن جایگاه ویژه‌ای به تفرد و مساوات بخشیده است. تقدم جامعه بر فرد از نگاه والزر سبب شده تا او مدافع تعلیم و تربیت همگانی و یکسان در مراحل اولیه تعلیم و تربیت باشد (Yargholi et al., 2011).

1. Pierre Bourdieu

صفار حیدری خاطرنشان ساخته است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در تحقق عدالت آموزشی دارای چالش‌هایی است. این چالش‌ها از یک سو به ماهیت رویکرد آرمان گرایی و از سوی دیگر، به نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت بر می‌گردد. به نظر می‌رسد تحقق عدالت آموزشی نیازمند رویکردی معنوی و تکثرگرا به انسان و جامعه است (Saffar Heidari, 2014). خانزاده معتقد است که در زمینه طرح و بررسی تفاوت‌های فردی، دو جریان عمده را می‌توان در روان شناسی معاصر شناسایی کرد: جریان نخست، هر انسانی را یگانه و منحصر به فرد می‌داند، به عوامل موجد تفاوت‌ها بهای کمی می‌دهد و معتقد است که برای درک فردیت بشر باید دنیای ذهنی او را که با دنیای عینی خارجی و واقعیات متفاوت است، مورد مطالعه قرار داد. جریان دوم با رویکرد سیستمی به انسان می‌نگرد و او را عنصری از نظام‌های‌ های زیستی، اجتماعی و روان شناختی می‌داند که پیوسته با عناصر دیگر خود در تعامل است (Khanzadeh, 1993).

در زمینه بهره گیری از بازسازی و واسازی، تحقیقات قبلی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. دسته نخست، آن‌هایی هستند که فقط به مسائل روش شناختی پرداخته‌اند و به مسائل تربیتی توجهی ندارند (McCarthy, 1991). دسته دوم دلالت‌هایی از اندیشه‌های هابرماس و دریدا برای تربیت اجتماعی، اخلاقی و مانند آن استنتاج کرده‌اند، اما توجهی به بازسازی و واسازی نداشته‌اند (Farmahini, 2004). دسته سوم که به موضوع این پژوهش نزدیک‌ترند، از این رویکردها برای حل مسائل تربیتی استفاده کرده‌اند. به طور نمونه، هاتونن معتقد است که با وجود تفاوت در مبانی، کاربرد عملی دو دیدگاه دریدا و هابرماس در تدریس یکسان است؛ زیرا هر دو از نهادهای موجود تربیتی انتقاد می‌کنند و بر تجارب یادگیری خلاقانه تاکید دارند (Huttunen, 2007). بنینگتون نیز با استفاده از واسازی نشان می‌دهد که در برنامه‌های تربیتی مدارس، حضور به عنوان امر کانونی و اصلی و غیاب به عنوان امر فرعی مدنظر قرار می‌گیرد. گفتار، علامت حضور است و نوشتار، نشانه غیاب (Bennington,1980). گریگور آلمر معتقد است واسازی دریدا و مفاهیم متضاد او بیشتر از رویکردهای دیگر فلسفی می‌تواند در تربیت به کار رود. او واژه درس گفتار lecture را به واژه lecriture واسازی کرد. او تمایز بین بازی و تربیت را محصول منطق محوری دانسته و معتقد است با واسازی می‌توان این تمایز را شکست و نشان داد هر دو محصول فعالیت بچه‌ها هستند (Ulmer,1985). لووت نیز در مطالعه‌ای با عنوان «هابرماس، قهرمان تربیت» به سهم هابرماس در

پژوهش‌های تربیتی به ویژه در زمینه تدریس کیفی، تربیت ارزش‌ها و بازسازی مدارس به عنوان محل یادگیری گشتاری[1] اشاره می‌کند (Lovat, 2013).

بنابراین، چنانکه پیشینه مطالعاتی نشان می‌دهد، دو اصل تربیتی عدالت آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی، مانعه الجمع نیستند؛ بلکه بخشی از عدالت آموزشی، توجه به تفاوت‌های فردی است. اما آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تحلیل انتقادی این دو اصل تربیتی به منظور ایجاد پیوند معنادار و مفید بین آنهاست. برای این منظور باید با ایجاد تمایزهای مفهومی در هر یک از این اصول، شقوق ترکیب سازوار آنها را یافت. لذا، در این پژوهش، با به‌کارگیری واسازی[2] دریدا و بازسازی[3] هابرماس، برداشت رایج از مفهوم «تفاوت‌های فردی» مورد بررسی عمیق قرار می‌گیرد. این رویکردهای فلسفی با روشن کردن ایدئولوژی پنهان در برداشت‌های روزمره ما و نتایج منفی آن، دیدگاهی ارائه می‌دهند که دست‌یابی به عدالت را هموارتر می‌نماید. به عبارت دیگر، مسئله اصلی پژوهش این است که واسازی و بازسازی مفهوم تفاوت‌های فردی چگونه به تحقق عدالت آموزشی کمک خواهد نمود. این مسئله در قالب دو سوال اصلی چنین مطرح می شود که: ۱) واسازی مفهوم رایج « تفاوت‌های فردی» متضمن چه دلالت‌هایی برای عدالت آموزشی است؟ ۲) از منظر رویکرد بازسازی، چه نقدها و پیشنهادهایی بر نتایج بدست آمده وارد است؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، نخست به معرفی اجمالی واسازی از دیدگاه دریدا پرداخته می شود. سپس، براساس این رویکرد، مفهوم «تفاوت‌های فردی دانش آموزان» مورد بررسی قرار گرفته و در پایان، نتایج به دست آمده از منظر رویکرد بازسازی هابرماس مورد نقد قرار می‌گیرد و پیشنهادهایی ارائه می‌شوند. استفاده از این دو رویکرد در کنار هم به سه دلیل بوده است. نخست، هر دو از رویکرد دیالکتیکی هگل مایه می‌گیرند و هدفشان تحقق عدالت است. با این حال مباحثات دو فیلسوف نشان می‌دهد پیش فرض‌ها و راهبردشان برای رسیدن به عدالت در مقابل هم است (Habermas,1998, P. 165). دوم، از خلال این همراهی، نمونه خوبی از تقابل عاملیت و ساختار در تعلیم و تربیت عرضه خواهد شد. سوم، مطالعه پیشینه تحقیق بیانگر آن است که با وجود استفاده از بازسازی هابرماس و واسازی دریدا در تحقیقات علوم تربیتی، کاربرد هم‌زمان آنها در زمینه اصل «تفاوت‌های فردی» و دست‌یابی به «عدالت آموزشی» تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است.

[1]. Transformative
[2]. Deconstruction
[3]. Reconstruction

## واسازی دریدا

واسازی دریدا با هدف تحقق عدالت روی می‌دهد. از نظر دریدا وقتی ساختارها به وجود می‌آیند، درون آن ساختارها امر خوب و بد و یا امر مهم و غیر مهم تعریف می‌شود. ساختار به معنای روابط بین اجزاست. در ساختارها همیشه یک چیز اصل است که آن را می‌توان امر کانونی نامید و یک چیز فرع که آن را می‌توان امر حاشیه‌ای نامید. به طورنمونه، در ساختار خانواده، اغلب مرد مایه قوام خانواده تلقی شده و زن تابعی از آن بوده است. بنابراین، در هر ساختار یک تقابل کلیدی وجود دارد که این تقابل به نفع یکی از طرفین سوگیری شده است (Derrida, 1981, P. 28). واسازی به دنبال جابجا کردن این تقابل‌هاست. این جابجایی به معنی نپذیرفتن سلطه امر کانونی بر امر پیرامونی است. از این رو، واسازی برای دریدا راه دست‌یابی به عدالت است. در جوامع تصویرهایی از عدالت وجود دارد، اما آنچه عینیت می‌یابد همیشه یک ساختار است. در این ساختار حاشیه و متن ظاهر می‌شوند و عدالت به تدریج و خود به خود به کنار نهاده می‌شود؛ زیرا حاشیه و متن متضمن محرومیت و برخورداری است. حال باید پرسید آیا این ساختار موجود، عادلانه است؟ از نظر دریدا در دنیای امروز تنها با واسازی می‌توان به عدالت نزدیک شد.

واسازی درباره ساختار و چگونگی شکل گیری آن به ما آگاهی می‌دهد و روشن می‌کند که چگونه در ساختارها، یکی از دو قطب تضاد، کانونی و قطب دیگر فرعی تلقی می‌شوند. از نظر او هر ساختاری می‌تواند فریبنده و لذا نیازمند واسازی باشد (Derrida,1995, P. 64). ریشه‌های واسازی دریدا را می‌توان در روش دیالکتیکی هگل جستجو کرد (Bagheri, 2008, P. 31). با این تفاوت که او به سنتز (برنهاد) فکر نمی‌کند و به دنبال دست‌یابی آن نیست؛ زیرا برنهاد، خود نوعی برتری است و ممکن است به امر کانونی دیگری تبدیل شود. در مقابل، او از واژه آلایش[1] بهره می‌برد که به معنی آغشته بودن دو قطب تضاد به یکدیگر است. دو قطب تضاد، در هم تنیده و به یکدیگر آغشته‌اند. دریدا برای حفظ پویایی واسازی، از این که آن را روش بنامد پرهیز می‌کند. از نظر او، واسازی «تنها یک ملاقات است.» (Derrida,1995, P. 29). واسازی خودش را در همه جا متجلی می‌کند و نوعی تأثیر شبح وار دارد (Derrida, 1994, P. 178). هرچند در نظر گرفتن مراحل مشخص، پی در پی و متمایز برای واسازی دریدا بسیار دشوار بوده و ممکن است به این مغالطه بینجامد که واسازی را در حد یک روش تقلیل دهیم، اما می‌توان با تسامح، فعالیت‌های زیر را برای واسازی او ترسیم نمود: «ابتدا یک متن، یک مفهوم یا رخداد اجتماعی مشخص می‌شود، سپس قطب‌های تضاد در آن مورد بازشناسی قرار می‌گیرند. رابطه تضاد میان قطب‌ها، خشونت بار و قهر آمیز است

[1]. Contamination

و سبب برقراری سلسله مراتب میان آن دو قطب می‌شود. در مرحله بعد، باید به جستجوی آلایش قطب‌ها پرداخت. قطب‌های تضاد مرز قاطع و روشنی ندارند، بلکه همواره بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. سپس، متن در زمینه قرار داده می‌شود. استقرار یک متن در زمینه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن مانع از آن خواهد شد که متن، مطلق و محور باشد، بلکه وابستگی آن به عوامل زمینه‌ای آشکار خواهد شد. وارونه کردن قطب‌های تضاد، مرحله بعدی است، به طوری که قطب غالب، اقتدار خود را از دست می‌دهد و مفهوم پردازی جدید صورت می‌گیرد؛ یعنی قطب مغلوب پس از آنکه در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید آشکار می‌شود.» (Bagheri, 2009, P. 405).

## نتایج واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی دانش آموزان

در این بخش، مفهوم تفاوت‌های فردی با هدف بررسی ایدئولوژی نهفته در آن و ایجاد زمینه رسیدن به برداشتی عادلانه‌تر از آن واسازی می‌شود. قطب‌های تضاد در این مفهوم را می‌توان «نابرابری» و «برابری» در نظر گرفت. براساس اصل تفاوت‌های فردی، امروزه در نظام‌های آموزشی بر قطب نابرابری تأکید بیشتری می‌شود. لذا درباره اهمیت ایجاد برابری، کمتر سخن به میان می‌آید. در حالی که قطب‌های این تضاد بر هم تأثیر داشته و به یکدیگر آغشته‌اند. با در نظر گرفتن وابستگی این مفهوم به عوامل زمینه‌ای (زمینه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی) واقعیت‌های جدیدی بر ما آشکار می‌شوند. درون ساختار این مفهوم، امر خوب و بد تعریف می‌شود. کاربرد این مفهوم همواره یکدست و منسجم نیست. برخی عناصر مفهومی آن به فراخور وضعیت اجتماعی، خوب، قانونی و اجتناب ناپذیر تلقی می‌شوند. اما این تلقی، با ملاحظات منفعت جویانه ای همراه است. حتی گاهی تضاد آشکاری در کاربرد آن وجود دارد. به طورنمونه، می‌توان کارکردهای برداشت رایج از این مفهوم را روشن نمود. در واقع، واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی، چهار گونه ایدئولوژی مستتر در برداشت رایج را به شرح زیر آشکار می‌کند:

۱) **جلوه قانونی دادن به تفاوت‌ها:** در برداشت رایج وانمود می‌شود که تفاوت‌های فردی موجود همچون اموری طبیعی، اجتناب ناپذیر و قانونی، اموری انسانی‌اند و باید مورد احترام قرار گیرند، اما قانونی بودن این دیدگاه با واسازی آن خدشه دار می‌شود. اصولاً از مزایای به کارگیری واسازی، زیر سؤال بردن اموری است که قانونی فرض می‌شوند (Thompson,1990, P. 79). چنین قوانینی از منظر نقد واسازانه، تنها نتیجه فشار عوامل زمینه‌ای فرهنگی و اجتماعی است و نباید اجتناب ناپذیر پنداشته شوند. قوانین موجود با بدیهی گرفتن اصل «تفاوت‌های فردی» به امتیازهایی که به گروهی از دانش

آموزان تعلق می‌گیرد و عده کثیری از آن محروم می‌شوند، حقانیت می‌دهند. اما باید پرسید چه کسانی از این قوانین نفع می‌برند؟

۲) **تزویر و پنهان سازی واقعیت‌ها به منظور فریب دادن عوامل آموزشی:** منظور از تزویر، فرایندهایی است که طی آنها روابط سلطه پنهان می‌مانند. در واقع نابرابری‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مردم در نظام آموزشی زیر عنوان «تفاوت‌های فردی» پنهان می‌شوند. اما موضوع فرزندان فقرا و اغنیا و یا مسئله حقوق دختران و پسران فقط در قالب تفاوت‌های فردی نمی‌گنجند. این‌ها در درجه اول، مسائل اجتماعی و فرهنگی‌اند. با نگاه ساده‌انگارانه به تفاوت‌های فردی، در عمل، تفاوت در قدرت و فرصت‌ها را برای یک طرف این تضاد بیش از پیش فراهم می‌کنیم.

۳) **اشتراک در تفاوت‌ها:** به کارگیری مفهوم تفاوت‌های فردی به شکل عام، در درون خود، به دنبال تشکیل یک هویت جمعی بین دانش آموزان است. با این مضمون که «ما همه در داشتن تفاوت‌ها مشترکیم». این یکپارچه سازی با هدف‌های ایدئولوژیکی ویژه‌ای همراه است. گروه‌های ضعیف دانش آموزان باید نابرابری‌های موجود را به عنوان داشته‌های شرکای خود بپذیرند.

۴) **تفکیک دانش آموزان:** مفهوم تفاوت‌های فردی، با وجود پذیرش اشتراک دانش آموزان در داشتن تفاوت، آنها را از هم جدا می‌کند تا قواعدی را براساس این تفاوت‌ها وضع کند و از این طریق وضع موجود و سلطه طبقه حاکم را حفظ نماید. نمونه این قواعد که اغلب به طور ضمنی هم پذیرفته شده‌اند، برخورداری عده‌ای از دانش آموزان از مدارس خاص و کلاس‌های ویژه، معلمین بهتر، فرصت‌هایی برای رهبری گروه، القاب متمایز کننده و مانند آن است. این تأکید بر جدایی دیگری از من، بعدها منجر به خشونت مذهبی، قومی و طبقه‌ای دانش آموزان نسبت به یکدیگر می‌شود.

حال واسازی مفهوم رایج تفاوت‌های فردی در جهت تحقق عدالت، اقدام‌هایی را ضرورت می‌بخشد. به جای تأکید بر قطب «نابرابری» به عنوان امر کانونی در نظام‌های تربیتی، باید بر قطب «برابری» تأکید نمود و به دنبال ایجاد برابری بین دانش آموزان باشیم. بنابراین، نقش اصلی واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی، ایجاد تردید در ساختار مستقر است: در نظام آموزشی تفاوت‌های فردی به عنوان اموری طبیعی به دور از فشارهای اجتماعی و تاریخی در نظر گرفته می‌شوند که با واسازی، نقش عوامل زمینه‌ای مانند فشارهای مربوط به ساختار اجتماعی و تأثیر عوامل انسانی برجسته می‌شود. اینکه یک نظام آموزشی، بی عدالتی‌های موجود ناشی از عوامل فرهنگی، اجتماعی و قانونی را تحت لوای اصل «لزوم توجه به تفاوت‌های فردی» پنهان کند، اقدامی ایدئولوژیک و گمراه کننده است. دست اندرکاران تعلیم و تربیت باید ضمن

تفکر بیشتر در برداشت رایج و قوانین حاکم، به جابجایی قوانین و ساختار پذیرفته شده با قطب متضاد آن یعنی برابری در امکانات و فرصت‌ها اهتمام ورزند. با گذر از ساختار مفهومی مستقر می‌توان به مفهوم عادلانه‌تری از «تفاوت‌های فردی» نزدیک شد. اما نباید به ارائه تعریفی ایجابی از مفهوم عدالت پرداخت؛ زیرا مفهوم تازه‌ای که تجویز می‌شود، می‌تواند روند واسازی و جابجایی ساختارها را متوقف کرده و خود زمینه ایجاد بی عدالتی باشد. در ادامه، این نکته از منظر رویکرد بازسازی مورد نقد قرار می‌گیرد.

## نقد نتایج واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی از منظر رویکرد بازسازی هابرماس

در مرحله واسازی مشخص شد که قطب‌های تضاد در مفهوم رایج «تفاوت‌های فردی» نیازمند جابجایی است. از نظر دریدا جابجایی قطب‌های تضاد، شرایط را برای تحقق عدالت فراهم می‌کند. اما نمی‌توان به طور دقیق گفت که عدالت به چه معناست. عدالت همان واسازی است (Haghighi,1995, P. 52). کاربرد این روش البته محدود است (Norris, 2001, P. 65). در نظر هابرماس، نقد واسازانه مانند نقد منفی، نقدی عام و همه جانبه است که به ضرورت شالوده‌ها و مبناهای خود را نیز دربر می‌گیرد. به عبارت دیگر، نقدی بدون مبناست که به لحاظ فلسفی از عهده توجیه خود بر نمی‌آید. سرانجام، در یک دور باطل نسبی گرایی محافظه کارانه می‌افتد و از تحقق عدالت ناتوان می‌شود؛ چراکه بدون تصوری از وضعیت مطلوب، انگیزه‌ای برای ادامه روند جابجایی قطب‌های تضاد باقی نمی‌ماند. بنابراین، در مرحله بازسازی مفهوم تفاوت‌های فردی، تصور بر آن است که برای داوری در مورد عادلانه بودن یا نبودن کوشش‌های مبتنی بر تفاوت‌های فردی، نیاز به معیاری داریم و باید بتوان ساختار عادلانه‌ای را در نظر گرفت، اما این ساختار را نمی‌توان از نظریه‌های تجویزی و نظریه‌های آرمان‌گرایانه که می‌خواهند تصوری از مدینه فاضله ارائه کنند، گرفت. برای تعیین این ساختار عادلانه کافی است بدانیم که در زندگی روزمره، افراد به منظور گذران عقلانی زندگی اجتماعی خود و برای اینکه اعمال، سخنان و قضاوت‌هایشان عقلانی و معتبر تلقی شود، چه اصولی را بدیهی فرض کرده و به طور ضمنی آنها را رعایت می‌کنند. به طورنمونه، برای اینکه به طور جدی در یک بحث شرکت کنیم، پیش فرض ما این است که وضعیتی بی‌طرفانه (شامل فرصت‌های برابر برای ارائه، پذیرش و رد دلایل) وجود دارد. چنین وضعیت‌هایی، به طور ضمنی شرط امکان اعمال ما و به عبارت دیگر شأن نزول و در عین حال غایت اعمال آدمی نیز هستند. افراد وضعیت عادلانه‌ای را از قبل فرض می‌کنند. لذا، میزان مشارکت آنها در فعالیت‌های عقلانی متفاوت خواهد بود. راه نشان دادن این اصول عادلانه، استفاده از رویکرد بازسازی است.

بازسازی یعنی آنچه سوژه‌ها به طور ضمنی پیش فرض می‌کنند و فقط در قلمرو آن، اعمالشان ممکن و محدود می‌شود، را آشکار و تصریح کنیم (Habermas,1979, P. 95). بازسازی یعنی تصریح و توضیح[1] قواعد و ساختارهای زیربنایی که اعمال را ممکن و محدود می‌کنند، اما خود، ضمنی و ناخودآگاهانه باقی می‌مانند. منطق بازسازی در پی کشف بخش‌های پنهان واقعیت اجتماعی است (Habermas, 2013, P. 325) و در مقابل منطق رده بندی قرار دارد. بیشتر روش‌های کیفی مانند نظریه زمینه‌ای، تحلیل محتوا و پدیدارشناسی منطق رده بندی دارند و معانی ذهنی مصاحبه شوندگان را جمع آوری کرده و دسته بندی می‌کنند (hasanzadeh, 2015, P. 132) تا نظریه‌ای درباره واقعیت ارائه دهند.

رویکرد بازسازی به رابطه روساخت و ژرف ساخت توجه دارد. این رویکرد در منطق، ریاضیات، زبان شناسی، اخلاق، اقتصاد و علوم دیگر کاربرد دارد. ریشه‌های رویکرد بازسازی (که به آشکار کردن دانش ضمنی می‌پردازد) را می‌توان تا روش مامایی سقراط پی گرفت. در قرن بیستم نظریه‌های چامسکی، پیاژه و کولبرگ نمونه‌های علوم انسانی بازسازنده هستند. آنها روند تحول ساختارهای زیربنایی را آشکار می‌کنند، فارغ از اینکه محتوا چه باشد، نحوه اعمال زبانی، شناختی و اخلاقی ما را ممکن و محدود می‌کنند. عاملیت سوژه با این ژرف ساخته ممکن و محدود می‌شود (Hulab, 2004, P. 71).

بنابراین، از منظر بازسازی نخست باید تصوری از وضعیت عادلانه مفهوم تفاوت‌های فردی را نشان داد. در تصور رایج تنها به این نکته پرداخته می‌شود که هر یک از ما وجوه خاصی داریم و همین ویژگی‌های منحصر به فرد، هویت ما را برمی سازند. ما چیزی جز تفاوت‌هایمان نیستیم. درحالی‌که ما همگی در یک ارتباط بین اذهانی به دنیا آمده و از طریق اجتماعی شدن، فرد می‌شویم. فرایندهای اجتماعی شدن در همان حال فرایندهای تفرد هم هستند. پس، چرا به وضعیت عادلانه‌ای که رابطه زیربنایی ما با دیگران می‌تواند داشته باشد، امیدوار نباشیم. می‌توان شروطی را تعیین کرد که اگر ساختار عمل تربیتی این شروط را رعایت کند، عادلانه تلقی می‌شود. اولیای دانش آموزان، معلمان و خود دانش آموزان پیش فرض‌هایی درباره عمل تربیتی معتبر دارند.

به طورنمونه، اگر معلمان برابری دانش آموزان را پیش فرض نگیرند، انجام اعمال تربیتی به صورت جمعی ممکن نخواهد بود. اگر دانش آموزان پیش فرض کنند که فرصت‌های برابر برای یادگیری در اختیار همگان قرار دارد، به طور جدی در فرایند تربیت مشارکت می‌کنند. اگر اولیاء پیش فرض کرده باشند که نتیجه عمل تربیتی منجر به رهایی و استقلال کودکان می‌شود و نتیجه تربیت از قبل به دلیل حفظ منافع عده

---

[1]. Explication

خاصی تحمیل نشده است، حاضر می‌شوند کودکان خود را به مدرسه بفرستند. به طورکلی، پیش فرض همه به این امر تمایل دارد که عمل تربیتی از منظر بی‌طرفانه‌ای درک و انجام می‌شود. هر چه عمل تربیتی از منظر سوم شخص تعمیم یافته انجام و درک شود، افراد فقط به منافع خود و یا تقابلی که بین منافع خود با همنوعانشان وجود دارد نمی‌اندیشند، بلکه قادر می‌شوند منافع را در چارچوب عام و بی‌طرفانه‌ای مد نظر قرار دهند که منفعت‌های شخصی تنها در سایه آن قابل تحقق خواهند بود. در واقع با این عمل، جفت‌های «من ـ دیگری» که واسازی در تلاش بود تا آنها را جابجا کند، شکسته می‌شود و دیدگاهی به دست می‌آید که فراتر از تضاد بین من– دیگری است.

اگر چنین شروط عامی با تحقیقات فلسفی و علمی بازسازی شود، می‌تواند مبنای عدالت باشد و به مثابه «موقعیت آرمانی عدالت تربیتی» در نظر گرفته شود. دیدگاهی که می‌تواند معیار نقد اعمال تربیتی موجود باشد و هر کنش تربیتی با آن مقایسه شود. حال ادعای دست‌یابی به عدالت تربیتی از تناقض فلسفی در امان است. این جنبه ایجابی و مثبتی است که بازسازی و نه واسازی در اختیار می‌نهد. البته این پیش فرض‌ها نقیض– واقع[1] هستند. مراد از نقیض– واقع آن است که «همواره طوری عمل می‌کنیم که گویی وضعیت آرمانی وجود دارد، گرچه در واقع وجود نداشته باشد.» (Yong, 1989, P. 75).

گفته‌ها و اعمال دانش آموزان و معلمان در جریان زندگی روزمره، به طور همزمان به سه جهان رجوع دارند: جهان عینی اشیای طبیعی، جهان اجتماعی و جهان درونی افراد. تقابل بین اصل عدالت آموزشی با اصل تفاوت‌های فردی در جهان دوم بحث انگیز است؛ زیرا وجود تفاوت‌های فردی در مورد جهان‌های طبیعی و ذهنی به مثابه قابلیت‌های مولد اعمال آدمی می‌تواند مثبت تلقی شود.

در واقع، تفاوت‌های فردی را اساساً باید به دو نوع تقسیم نمود: نوع اول ناشی از عوامل طبیعی و نوع دوم ناشی از عوامل غیرطبیعی یا اجتماعی می‌باشند. دست اندرکاران تعلیم و تربیت ضمن پذیرش و تائید دسته اول (این دسته از تفاوت‌ها به مثابه منبعی مولد برای نوآوری و پویایی دیالکتیکی در حرکت تکاملی بشر نقش مهمی دارند) باید در جهت حذف دسته دوم (که به جهان اجتماعی مربوط است و مانع تحقق عدالت آموزشی می‌شوند) از طریق تأکید بر ایجاد فرصت‌های برابر اجتماعی (به جای تأکید بر تفاوت‌ها) اقدام نمایند. حال این فرصت وجود دارد که دیدگاه‌های متفاوت افراد را به عنوان منبع نوآوری و همکاری متقارن و برابر بنگریم.

---

[1]. Counter-Factual

## نتیجه

در بیشتر پژوهش‌های فلسفی و علوم اجتماعی بر تقابل و حتی تضاد بین واسازی و بازسازی تاکید شده است. دریدا به مفاهیم کانتی عقل و سوژه عقلانی حمله‌ای ریشه‌ای می‌کند؛ زیرا آنها را توهم تفکر متافیزیکی و منطق محور[1] می‌داند که باید واسازی شوند. اما هابرماس می‌خواهد مفاهیم کانتی را در کالبد اجتماعی- تاریخی از نو قالب ریزی کند؛ زیرا آنها پیش فرض‌های اجتناب ناپذیر تفکر و عمل عقلانی‌اند که باید بازسازی شوند (McCarthy,1991, P. 351). با وجود این تقابل، شباهت‌هایی بین نتایج واسازی و بازسازی وجود دارد. هدف هر دو، دست‌یابی به عدالت و رهایی است و بر نفی دیالکتیکی هگل تاکید دارند. در حالیکه به نظر می‌رسد از یک سو، قدرت نقد تخریب گر واسازی در بررسی این مفهوم بیشتر از بازسازی است، از سوی دیگر، باید پذیرفت قدرت نقد سازنده بازسازی برای پردازش مفهوم جدیدی از «تفاوت‌های فردی» که با اصل عدالت آموزشی سازگار باشد بیشتر از واسازی است. با وجود تقابل‌هایی که در مفروضه‌های فلسفی بازسازی و واسازی وجود دارد، نتایج برگرفته از آنها در زمینه مفهوم تفاوت‌های فردی بیانگر آن است که هر دو به دنبال تحقق عدالت و برابری اجتماعی هستند. این نتیجه، یافته‌های به دست آمده از مطالعات قبلی (Huttunen, 2007) را تایید می‌کند.

نتایج این پژوهش نشان داد که تأکید خام و همه جانبه بر رعایت اصل «توجه تفاوت‌های فردی» ممکن است به باز تولید و ابقای برخی تفاوت‌های ظالمانه موجود منجر شود. لذا می‌بایست بین انواع تفاوت‌های فردی تمییز قائل شد. واسازی و بازسازی، هر دو با جوهره دیالکتیکی، در جستجوی عدالت هستند، اما روند و نتایج متفاوتی دارند. واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی، تأثیر این مفهوم در شکل گیری امر کانونی و امر پیرامونی را نشان می‌دهد، اما برای ایجاد برداشتی عادلانه و فارغ از فشار این مفهوم نیازمند به کارگیری بازسازی هستیم. در واسازی، تصور بر آن است که اختلاف، امری منفی است. اما در بازسازی تصور بر آن است که به هرحال ناچاریم تلقی مثبتی از اختلاف را همچنان در نظر بگیریم و بازسازی می‌تواند نیروی لازم را برای اصلاح این مفهوم و تغییر شکل آن فراهم کند.

یکی دیگر از تفاوت‌های اصلی روش شناختی بین این دو رویکرد، تقابل ساختار/ عامل[2] است. در واسازی، کفه ترازو به نفع عامل سنگینی می‌کند. تاکید دریدا بر اینکه ساختار گرایان به دنبال مناسبات بین عاملان هستند و نه خود آن عاملان (Zaymaran, 2006, P. 193)، لذا باید از ساختارگرایی دست برداشت. دفاع او از فعالیت خواننده در برابر متن بیانگر همین معناست. بر خلاف آن، در بازسازی، کفه ترازو به نفع

---

[1]. Logo-Centrism
[2]. Structure/Agent

ساختار سنگینی می‌کند. تولید معنا اصلاً دل بخواهی و قائم به فرد نیست. ساختارهای بین الاذهانی زیست- جهان[1] در تولید و فهم معناها تأثیر واقعی دارند. البته هر دو این پیش فرض در تربیت و علوم تربیتی عواقب ناخوشایندی دارند. در صورتی که نقش علی ساختارهای اجتماعی موثر بر واقعیت موجود را نادیده بگیریم، در ورطه خوش بینی ساده‌لوحانه ای می‌افتیم که اختیار عمل عاملان را نامحدود می‌داند و از توجه به سازوکارهای تجربی و علی که تفاوت‌های ناعادلانه در کلاس و نظام آموزشی را برساخته اند، غافل می‌شویم. لذا باید آنها را حذف کرد. واسازی از جهت اخلاقی خنثی و فاقد ابزار لازم برای تحلیل‌های تاریخی و اجتماعی است (McCarthy,1991, P. 126). با تاکید بر قطب ساختار در بازسازی، چون مسئولیت افراد را کم‌رنگ می‌کنیم، انگیزه های آنان برای تربیت و عمل اخلاقی را کاهش می‌دهیم.

از نظر دریدا بی شک همه مجبورند برداشتی از مفاهیم عدالت و تفاوت‌های فردی داشته باشند، اما این برداشت بستگی به گفتمانی دارد که در آن گفتمان، این مفاهیم شکل گرفته‌اند. در حالی که، از نظر هابرماس تصور مفهومی از عدالت عام (و بی‌طرفانه) ممکن است. البته این تصور بر این فرض مبتنی است که یک بازی زبانی استعلایی وجود دارد که هر موقعیت گفتار واقعی با آن ممکن می‌شود. اما به نظر حداقل در زمینه تربیت که امری وابسته به ارزش‌های فرهنگی جامعه است، یک گفتمان اصیل که در همه دوران‌ها و فرهنگ‌ها ثابت باشد، سراغ نداریم. از خلال نقدهای ذکر شده و نتایج به دست آمده در این تحقیق می‌توان پیشنهادهای زیر را مطرح کرد:

۱) برداشت رایج از مفهوم تفاوت‌های فردی، واجد تمام حقیقت نیست. در واقع قبول و پذیرش انفعالی تفاوت‌های فردی سبب شده تا تفاوت‌هایی که ناشی از موقعیت طبقاتی و اجتماعی دانش آموزان هستند و نیز تفاوت در برخورداری از فرصت‌ها همچون اموری طبیعی- که گویی ناشی از روابط انسانی نیستند- در نظر گرفته شوند. فرصت‌های ناعادلانه اجتماعی مانند وجود مدارسی که تنها طبقه‌های ویژه‌ای از مردم به آنها دسترسی دارند و یا تفاوت گسترده در امکانات موجود در مدارس مختلف باید با اقدام عملی اصلاح شوند.

۲) معلمان باید آنچه دانش آموزان با خود به کلاس می‌آورند را در نظر بگیرند. تفاوت‌های فردی منبع خلاقیت هستند. باید به تجربه‌های زیسته متفاوت دانش آموزان توجه کرد، اما به لحاظ اخلاقی، معلم مسئول است که امکان برابری فرصت‌ها و حذف دسته دوم تفاوت‌های فردی را در نظر بگیرد و باید

[1]. Life-World

شرایط اجتماعی را برای تحقق عدالت اجتماعی باز طراحی کند. عبور از این‌گونه تفاوت‌ها، وظیفه اخلاقی معلم است.

۳) به جای تاکید یک‌جانبه بر قدرت عاملان اجتماعی و یا تاکید بر نقش ساختارهای هنجاری در ایجاد تفاوت‌های فردی می‌توان این تفاوت‌ها را هم‌زمان ناشی از اختیار عاملان و تأثیر ساختارهای زیربنایی در نظر گرفت و در تحلیل و تعدیل آنها، از یک سو بر لزوم خواست و نیت افراد و از سوی دیگر بر لزوم اصلاح ساختارهای ناعادلانه موجود تاکید کرد.

۴) مؤثرترین نقد کارکردهای ایدئولوژیکی مفهوم رایج «تفاوت‌های فردی»، زمانی ممکن خواهد شد که وضعیت عادلانه و غیر ایدئولوژیکی از این کارکردها را بتوان در نظر گرفت. در غیر این صورت واسازی آن دچار تناقض منطقی خواهد بود.

**References**


Bagheri, Kh. (2008). *Introduction to Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Scientific and Cultural Publication. (In Persian).

Bagheri, Kh. (2009). *Approaches and Methods of the Philosophy of Education*. Tehran: The Institute of Islamic Studies. (In Persian).

Bennington, G. (1980). Deconstruction and Philosophers. *Oxford Literary Review*,10, 31-47.

Booneweitz, P. (2010). *Lessons from the sociology of Pierre Bourdieu*. (J. Jahangiri, Trans). Tehran: Agah. (In Persian).

Derrida, J. (1981). *Dissemination*. (B. Johnson, Trans). London: The Athlone Press.

Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*. (P. Kamuf, Trans). London: Routledge.

Derrida, J. (1995). The Time is Out of Joint. In *Deconstruction is/in America: A New Sense of the Political*. (P. Kamuf, Trans). New York: New York University Press.

Farahani, M. F. (2004). *Postmodernism and education*. Tehran: AYyzh.

Habermas, J. (1979). *Communication and Evolution of Society*. (Th. McCarthy, Trans). Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action.* (C. Lenhardt and Sh. Weber Nicholsen, Trans). Cambridge: MIT Press.

Habermas, J. (1998). *Philosophical Discourse of Modernity*. (Th. McCarthy, Trans). Cambridge: Blackwell Publishers.

Habermas, J. (2013). *Theory of communicative action.* (k. Poladi, Trans). Tehran: Iran Newspaper Publication.

Haghighi, Sh. (1995). *The transition from Modernity: Nietzsche, Foucault, Lyotard, and Derrida*. Tehran: Agah.

Hasanzadeh, B. (2015). Hermeniutics as Research Methodology. *Journal of Methodology of Human Scince*, 83, 121-148.

Hulab, R. (2004). *Jürgen Habermas, critical in the public sphere*. (H. Boshiriyeh, Trans). Tehran: Nay Publication.

Huttunen, R. (2007). Derrida's Deconstruction contra Habermas's communicative Reason and the Fate of Education. *Encyclopedia of Philosophy of Education*. Finland: University of Joensus.

Khanzadeh, A. (1993). Individual differences: focus on the man or the cause. *Journal of Psychology and Educational Sciences of Tehran University*, 52, 60-49. (In Persian).

Lovat, T. (2013). Habermas: Education’s reluctant hero. In *social theory and education research*. (Marck Murphy, ED). London and New York: Routledge.

McCarthy, Th. (1990). *Introduction to Moral Consciousness and Communicative Action*. New York: Routledge.

McCarthy, Th. (1991). *Ideals and Illusion: on Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Norris, Ch. (1380). *Deconstruction*. (Payam Yazdanjoo, Trans). Tehran: Shirazeh Publication.

Pedersen, J. (2011). *Habermas method: Rational reconstruction*. Bergen: University of Bergen.

Saffarheidari, H. and Hosainnezhad, R. (2014). Look at the place of justice in fundamental change document in the Iran’s educational system. *Journal of Foundations of education*, 4(1), 49-72. (In Persian).

Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.

Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology-Post (e)-pedagogy from Jacques -Derrida to Joseph Beuys.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Yarqholy, B. & Zarghami, S. and Ghaedi, y. and Naghibzadeh, M. (2011). Comparative Analysis of educational justice philosophy, liberal and communitarian views. *Journal of Foundations of education*, 2(1), 37-16. (In Persian).

Yarqholy, B. (2012). Study of philosophy of creating private schools and its compatibility with the educational justice from the perspective of educators: hermeneutic approach. *Journal of Foundations of education*. 3(2), 23-34. (In Persian).

Yong, R. (1989). *A Critical Theory of Education, Habermas and our Children’s Future*. New York: Harvester.

Zaymaran, M. (2006). *Jacques Derrida and the metaphysics of presence*. Tehran: Hermes. (In Persian).